



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Talent pedagogiczny 2.0 (meandry aktualizacji)

Author: Łukasz M. Michalski

Citation style: Michalski Łukasz M. (2017). Talent pedagogiczny 2.0 (meandry aktualizacji). „Parezja” nr 1 (2017), s. 32-57, doi 10.15290/parezja.2017.07.03



Uznanie autorstwa - Bez utworów zależnych Polska - Ta licencja zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu zarówno w celach komercyjnych i niekomercyjnych, pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Łukasz Michalski

Uniwersytet Śląski

E-MAIL: michalskitg@gmail.com

Talent pedagogiczny 2.0 (meandry aktualizacji)

STRESZCZENIE

Tekst jest analizą przemian kategorii talentu pedagogicznego, będącej przedmiotem żywych analiz naukowych aż do lat 60. XX wieku – po tym czasie zainteresowanie kategorią nagle maleje. Trzy konteksty wyznaczają kolejne kroki wywodu. Pierwszy stanowią rozważania o ironii zaczerpnięte z twórczości Paula de Mana i Michała Pawła Markowskiego, dające przykład kategorii, której badanie niejako z definicji domaga się zerwania z wygłoszonymi wcześniej, przez innych badaczy poglądami na jej temat. Drugi przywołuje koncept szaleństwa pomysłu Michela Foucaulta, z którego wyzyskany zostaje motyw fenomenów kultury niebezpiecznie niknących. Trzecim są rozważania Thomasa Stearnsa Eliota na temat napięcia między talentem poetyckim i tradycją. Pierwsze dwa konteksty profilują analizy rosnącego i gasnącego zainteresowania talentu pedagogicznego – na ich bazie kontekst trzeci uruchamia próbę aktualizacji kategorii, wiążąc ją z koniecznością rozwijania zmysłu historycznego i zdolnością budowania w wychowaniu panoramy ponadindywidualnej.

SŁOWA KLUCZOWE: talent pedagogiczny, zmysł historyczny, tradycja, osobowość nauczyciela, ironia, szaleństwo.

Numerobis: ...*ale przede wszystkim zagraża nam mój konkurent.. On zawsze chciał mnie pogrążyć... Ma wiele talentów...*
Asterix: *Taki zdolny?...*

Numerobis: *Nie. Jest po prostu bogaty. Ma wiele talentów złota. Tak nazywają się nasze pieniądze.*

Rene Goscinny, Albert Uderzo, *Asterix i Kleopatra* (2011, s. 17)¹

Prawdziwy wychowawca musi zatem być bogaty, to znaczy posiadać bogatą osobowość, bogatą już dzięki wyposażeniu przez naturę, ale przede wszystkim bogatą dzięki temu, co sam w niej wykształcił, nagromadził, zebrał i ukształtował. Istotną cechą talentu pedagogicznego jest, zdaniem moim, właśnie to bogactwo.

Stefan Szuman, *Talent pedagogiczny* (1962, s. 122)

¹ *De facto* talent jako jednostka oznaczał wagę i tym samym wartość kruszca – złota lub srebra; odpowiadał zróżnicowanej geograficznie wadze nieco ponad 26 kg, w czasach Chrystusa – 34 kg; znana jest przypowieść o talentach rozdanych sługom dla inwestycji (Mt 25, 14–30).

Wstęp

Talent jest pojęciem migotliwym o niestabilnym sensie – ukazuje się w sposób trudny do systematyzacji i nie zdradza łatwo swego pochodzenia, wrażliwy jest na przemiany czasów, ducha epoki. Jest też pedagogicznie pojęciem niepokornym, skoro z zasady niejako wychowanie anuluje, jeśli rozumieć go jako zdolność niewyuczoną. Aczkolwiek, wychowawczym jest talent rozwijać, bronić przed zaprzepaszczeniem. Poniekąd upomina się więc pedagogika o swoje znaczenie w biografiach ludzi utalentowanych.

Istnieje w tradycji nauk o wychowaniu, ale i w potocznym słowniku wychowawców, kategoria, która dopomina się nie jedynie o pedagogiczne widzenie talentu, lecz o pedagogikę jako przedmiot talentu; słowem: talent pedagogiczny. Wspominając autorów XX-wiecznych tekstów naukowych, które podjęły jego fenomen można ułożyć np. taki oto gwiazdozbiór: Zygmunt Mysłakowski, Henryk Rowid, Józef Mirski, Stefan Szuman, Wincenty Okoń, Bogdan Nawroczyński. Co najciekawsze, świetne nieraz teksty wspomnianych postaci, które niejednokrotnie dotyczyły swymi rozważaniami sedna pedagogicznej materii, zdają się tym razem potwierdzać nieredukowalną enigmatyczność talentu pedagogicznego. Rzecz jest frapująca nie tylko z perspektywy naukowego dążenia do opisanie każdej przestrzeni poznawczo niepokornej.

Pozwolę sobie jednak ku omówieniu perypetii talentu pedagogicznego i współczesnej nośności tej kategorii wyruszyć z samego – jak stwierdzą być może niektórzy – pogranicza pedagogiki. Trzy zatem konteksty organizują niniejszy wywód – każdy uruchomiony zostaje w pierwszym akapicie następujących po sobie części wywodu, wszystkie zbiegają się w finale analiz. Pierwszy rozważa losy analiz talentu pedagogicznego w kontekście losów filozoficznego czy teoretycznoliterackiego rozważania ironii (Michał Paweł Markowski, Paul de Man). Drugi wskazuje na charakter i znaczenie zaniku kategorii talentu pedagogicznego w dyskursie pedagogicznym, aktywując dla analiz kontekst status kulturowego szaleństwa (Michel Foucault). Trzeci uruchamia dla podjętych tu rozważań koncepcje talentu indywidualnego na polu poezji (Thomas Stearns Eliot), co stanowi próbę aktualizacji kategorii talentu pedagogicznego dla teraźniejszości. Tym samym, tekst niniejszy podzielony został na trzy części (o coraz mniejszej objętości, jako że praca wcześniejsza przysłuży się następującym po niej rozważaniom, także je motywując).

Utracona ironia, czyli o definicjach nieostatecznych

Michał Paweł Markowski w eseju IRONIA I METAFIZYKA, po sprawnej przechadzce przez historię teoretyzowania na temat ironii, komentuje cha-

rakter przemian tejże kategorii, sugerując, że każdy kolejny jej twórca podważa koncepcje poprzedników. Sądzić by więc można, że w tym temacie równorzędną trudno zaakceptować – w optyce teoretyków literatury i filozofów istnieją raczej wizje ironii lepsze i gorsze (Markowski, 2009). Dla przykładu Markowski przytacza wyrazisty fragment z tekstu Paula de Mana, w którym tenże autor wylicza postaci krytykujące poprzedników zmagających się z tematem i jednocześnie krytykowane przez swych następców. Fakt, że Markowski już w dwie strony po cytowanym fragmencie przyłapuje de Mana na tym samym (de Man wyraża dezaprobatę dla teorii Wayne’a Booth’a), dodaje wywodowi pikanterii. Jest ona tym większa, że i Markowski już na następnej stronie sam „upolował” niespójność podejścia do ironii w koncepcji Richarda Rorty’ego... (jeśli już nie liczyć wytknięć czynionych samemu de Manowi). Ujmując rzecz prościej: de Man i Markowski odkryli „proceder”, któremu ostatecznie sami ulegli – to że byli jego świadomi, nie pozwoliło się przed nim uchronić. Co więcej, finał tej krótkiej rekonstrukcji nie może obyć się bez konfesji: jeśli samemu Markowskiemu niniejszym wypominam spotkanie w konstruowaniu teorii ironii, to z pewnością utrzymując ową sztafetę krytyki. Jak się tym samym zdaje, zatrzymać jej nie sposób.

. . .

Wincenty Okoń opracował do druku w 1959 drobną książeczkę w temacie o dużym potencjale – nośny tytuł przyjął postać: *OSOBOWOŚĆ NAUCZYCIELA* (Okoń 1959, 1962). Artykuł wstępny napisał sam, pozostałe natomiast teksty to przedruki rozdziałów prac lub artykułów o dość znacznej rozpiętości czasu powstania: najstarszy pochodził z 1912 roku, najnowszy z 1958. Grono autorów złożone zostało z postaci w większości znamienitych (podaję wedle kolejności spisu treści): Wincenty Okoń, Jan Władysław Dawid, Zygmunt Mysłakowski, Stefan Szuman, Mieczysław Kreutz, Stefan Baley.

Jeśli zważyć na czasy, w których tom został wydany (a doczekał się dwóch wydań – 1959 i 1962 roku) i powiązanie niektórych autorów z socjalistycznie negowanymi nurtami pedagogiki przed- lub międzywojennej, zrozumiałe jest poniekąd ostrożnie stonowane wprowadzenie do książki, w którym Okoń wskazuje, iż polska literatura pedeutologiczna – owszem, bogata – powstała głównie w czasach przed drugą albo nawet przed pierwszą wojną światową, „a więc – jak wyznaje – w tak innych niż dzisiejsze warunkach społeczno-ustrojowych” (Okoń, 1962b, s. 5). W nowych zaś okolicznościach nie napisano żadnej poważnej pracy na temat osobowości nauczyciela. W konsekwencji wybór musiał mieć charakter historyczny i objął prace, „które dziś uznaje się za klasyczne lub niemal klasyczne w tej dziedzinie” (Okoń, 1962b, s. 5).

Co ciekawe, i w lekturze książki możliwe do wielokrotnego zaobserwowania, autorzy w szerszym planie swych rozważań zastanawiają się nad czymś, co można by nazwać „życiem” kategorii pedagogicznych (także w kontekście kategorii talentu). W efekcie otrzymujemy np. opis stopnia wiarygodności terminów, w których zajmowanie się **instynktem wychowawczym** jest uwstecznieniem do redukcyjnych teorii ewolucjonistycznych, a **takt pedagogiczny** i mocniej jeszcze **talent** jest już w kontekście owej wiarygodności bliski pojęciu najnowocześniejszemu – **osobowości nauczyciela** (będzie o tym jeszcze mowa). W ramach rozważań prowadzonych nad osobowością nauczyciela dosłownie o kategorii talentu pedagogicznego szeroko traktują cztery artykuły: Okonia, Mysłakowskiego, Szumana i Baleya. Czas spisania artykułów przez wspomnianą czwórkę rozkłada się następująco: Wincenty Okoń napisał swój tekst najprawdopodobniej w roku 1958, w tym samym czasie ułożył swój wywód Stefan Baley; tekst Zygmunta Mysłakowskiego został wydany po raz pierwszy w 1925, a Stefana Szumana w 1939 roku. Jednocześnie charakterystyczne jest to, że zawarte w zbiorze spiętym redaktorską intencją Okonia teksty posiadają sporo wzajemnych odniesień – autorzy byli wzajemnie świadomi swoich poglądów, być może w poczuciu, iż kategoria osobowości nauczyciela, jako pedagogicznie centralna wymaga szerokiego horyzontu odwołań. Na przykład Szuman odnosi się do samego Dawida, ale także do Zygmunta Mysłakowskiego, Stefana Bayleya i Mieczysława Kreutza. Wskazuje alternatywność dróg wyводу, sugerując że w danym punkcie analiz można by je dalej toczyć wedle linii, którą prowadził już któryś ze wskazanych badaczy; pokazuje niuanse w różnicach pojmowania zagadnień szczegółowych.

Wspominałem o ambiwalentnej pozycji klasyka w nowych czasach, którą Wincenty Okoń we wstępie do książki przedstawił; przypomnijmy: zamieszczone teksty są uznane jako świetne, cenne i warte rozważenia, lecz... lepiej byłoby dysponować nowymi „poważnymi” pracami w temacie. To podwójne waloryzowanie poprzedników jest tu dość wyraźne. Zresztą nie wspominałem jeszcze dodatkowego uzasadnienia dla przedruku słynnego tekstu O DUSZY NAUCZYCIELSTWA Jana Władysława Dawida – stanowią je związane z tekstem okoliczności rocznicowe. Tym samym, złagodzone zostaje, niejako rykoszetem, nieprzystawanie światopoglądowe tekstu Dawida do panujących „okoliczności społeczno-politycznych”. Dochodzi więc do uznania wartości tradycji jednocześnie przy subtelniejszej sugestii jakoby klasyczne teksty nie dorównywały opisem teraźniejszym potrzebom teorii. Niezwykle jest w tym kontekście opracowanie Mieczysława Kreutza, który definitywnie rozprawia się z tekstem Dawida, jednocześnie mocno go chwalać. Przyjrzyjmy się zatem

bliżej wzajemnym relacjom wypowiedzi na temat talentu pedagogicznego we wspomnianym tomie, przystępując do tego w kolejności, która odzwierciedla układ tekstów książki.

Wincenty Okoń w swoim wstępnym tekście wskazuje na zbytnią ogólność teorii oraz różnorodność rezultatów, a przede wszystkim różnorodność ogólnych kryteriów metodologicznych w badaniu osobowości nauczyciela, co jest przeszkodą w określeniu statusu dotychczasowych rozpraw w tym temacie, określenia badawczych luk oraz kierunku dalszych poszukiwań. Co więcej, badania osobowości nauczyciela nazbyt zależą od panujących teorii biologiczno-psychologicznych – w ogóle nazbyt zależą od psychologii, nawet jeśli prowadzi je pedagog. Skutkiem tego jest pojawienie się „w świadomości ogółu czytającego działu psychologiczno-pedagogiczne swoiste przesunięcie badanych lub projektowanych cech nauczyciela, skoncentrowanie tych cech na biegunie psychologicznym, przy daleko mniejszym uwzględnieniu walorów pedagogicznych lub społecznych” (Okoń, 1962a, s. 10–11). Wobec tak postrzeganej panoramy merytorycznej Wincenty Okoń wyznaje: „Ponieważ nie ma wśród psychologów zgodności w poglądach na osobowość ludzką, lecz odwrotnie, istnieje ogromna rozbieżność czasem niewiele wspólnego mających ze sobą stanowisk, przeto pozwolę sobie na sformułowanie odrębnego określenia osobowości” (Okoń, 1962a, s. 9–10). Jeśli więc autor w odpowiedzi na problematyczną różnorodności stanowisk postanawia stworzyć nowe, będące jego własną próbą podejścia do zagadnienia, to czyż nie jest to mimo wszystko gest ową różnorodność wzmagający i czyż nie mamy tu do czynienia z mechanizmem wspomnianym tutaj w kontekście ironii, kiedy to badacz wpada w pułapkę, w którą już wpadli autorzy przez niego badani?

Rzecz powyższa dotyczy jednak osobowości nauczyciela, podczas gdy sugestią analiz, które tu proponuję jest dostrzeżenie podobnego łańcucha krytyki teoretyków talentu pedagogicznego. W wypadku tekstu Wincen- tego Okonia kwestia ta jest szczególnie ciekawa. Otóż, rzeczywiście, autor najnowszej rozprawy w analizowanym tu zbiorze nie podważa bezpośrednio już sformułowanych teorii talentu pedagogicznego (aczkolwiek słabości teorii Szumana i Mysłakowskiego upatruje w ich relatywności), niemniej wpisuje się w ów łańcuch niezwykle dobrze – i to w sposób podwójny. Po pierwsze, wskazując na rys rozwojowy terminologii pedagogicznej:

pierwsze polskie badania odnoszą się nie do osobowości, lecz do „duszy” nauczyciela; po nich pojawiły się prace traktujące o „instynkcie” nauczycielskim, o „typie antropologicznym”, następnie przedmiotem badań uczyniono „talent” nauczyciela, w końcu zaczęto zajmować się „osobowością”, rozumiejąc ją zresztą rozmaicie [...] (Okoń, 1962a, s. 11).

Tym samym, nie tyle jakaś konkretna, wcześniejsza teoria talentu jest tu obiektem krytyki, ile sam talent jako kategoria przynależy do niejako ewolucyjnie niższego stadium namysłu naukowego (nierozbieżna teoria osobowości stanowi tu wyznacznik nowoczesności). Po drugie, Okoń, zadając ważne pytanie – o to, czy w specyfice osobowości nauczyciela należy wyodrębnić tylko cechy dla zawodu typowe czy także inne, ważne, właściwe innym ludziom – wskazuje na kłopotliwość wyłonienia cech dla nauczycieli dystynktywnych, skoro są one jednocześnie pożądane przez ludzi w ogóle. Idzie więc o ucieleśnianie, prawdy dobra i piękna, co Okoń traktuje jako ideał zbieżny z wyobrażeniem o talencie pedagogicznym w koncepcji Jana Żabińskiego – wszak ów ideał realizowany także przez nie-nauczyciela nie będzie wadą, będzie zaletą². Tym samym, talent pedagogiczny i osobowość nauczyciela nie mogą zostać określone – przynajmniej niewyraziście i ostatecznie. Jeśli więc w analizach Wincentego Okonia sens tych kategorii przyczynia się do ich rozpadu, możemy tu widzieć talent nauczyciela w duchu dekonstrukcji, co nabiera wagi tym większej, że przynależy przecież do treści tom inicjujących.

Zygmunt Mysłakowski – autor rozważań następujących po artykule wstępnym Okonia i klasycznych rozważaniach Dawida O DUSZY NAUCZYCIELSTWA – o talencie pedagogicznym napisał tekst pionierski, stąd o odwołania do poprzedników tu trudno i operowanie bagażem sensu kategorii talentu przybiera nieco inny obrót niż w pozostałych rozprawach. Przede wszystkim, autor wskazuje na pewnego rodzaju terminologiczne zamieszanie (Wincenty Okoń rozpoczynał od diagnozowania zamieszania metodologicznego); tak oto rozpoczyna swój esej z 1925 roku:

Wyrażenie „talent pedagogiczny” w różnych odmianach pojawia się często w potocznych rozmowach i dyskusjach na różne tematy, łączące się z wychowaniem, szkołą, nauczycielem. Powraca ono obecnie, m.in. w związku z aktualną dziś w państwie polskim kwestią wykształcenie pedagogicznego nauczycieli [...] (Mysłakowski, 1962, s. 69).

Mysłakowski wskazuje zatem na potrzebę rozważenia sensu terminu, który staje się niejako „poręczny”, często używany potocznie (a przecież słownik naukowej pedagogiki w znacznej mierze wywodzi się z języka potocznego i na niego przystaje). I rzeczywiście, można podejrzewać, że termin ten – nie

² Przenikliwsza jest w tym względzie myśl Stefana Szumana, który w swoim tekście świetnie pokazuje, jak cecha w ramach talentu pedagogicznego pożądana staje się wadą poza kontekstem pedagogicznym. Tym samym, Szuman przewyćża poniekąd także często sentymentalne wyobrażenie pedagoga, który musi być tym, co chce zobaczyć w wychowaniu.

był przecież wymyślny – funkcjonował dość pospolicie. Na przykład w dotyczącej Klementyny z Tańskich Hofmanowej (1798–1845) notce w wydanym w 1901 roku pierwszym tomie *ALBUMU BIOGRAFICZNE ZASŁUŻONYCH POLAKÓW I POLEK WIEKU XIX* znajdziemy ów zwrot:

W początkach XIX stulecia było u nas wiele ruchu i bardzo dużo gorliwości na widowni wychowawczej, ruchowi jednak temu brakowało skupienia i jedności, brakowało skutecznego wpływu na ogół, już to z powodu ciągłych, a niepomysłnych zmian w Kraju, już też dla tego, że się nie zjawiał żaden wybitny talent pedagogiczny (Askenazy i in., 1901, s. 170).

Kategorię talentu pedagogicznego można również odnaleźć w *CHOWANNIE* Bronisława Ferdynanda Trentowskiego – wyrażona jest tu mniej dosłownie (wspomnijmy, że *CHOWANNA* po raz pierwszy została wydana w roku 1842).

Owa popularność terminu, jak stwierdza Mysłakowski, wywołuje także pojawianie się „najbanalniejszych skojarzeń”; stwierdza autor:

Wyrażeń tych używa się z całą swobodą, prędko rozstrzyga się te zagadnienia, jak gdyby one same przez się były zrozumiałe i niewymagające bliższego wyjaśnienia (Mysłakowski, 1962, s. 69).

A zatem dla przeciwwagi należy dopominać się o subtelność sensu kategorii, której, jak się zdaje, w panoramie naukowej brakuje. Zygmunt Mysłakowski pisze zatem swoje rozważania wbrew dowolnemu wykorzystywaniu pojęcia. Co jednak ważne, nie konstruuje definitywnych rozstrzygnięć, szuka raczej odcieni znaczenia kategorii i tą drogą podejmuje próby ustabilizowania znaczenia, w duchu tolerancji dla niejednoznaczności. Jednocześnie są to poszukiwania zaopatrzone w niezwykle cenną świadomość zagrożenia popadania „w nową mitologię językową” (Mysłakowski, 1962, s. 70). Główną tezę Mysłakowskiego – tą, która stanowić będzie nowe „rozdanie” w historii teorii talentu pedagogicznego, staje się poszukiwanie świadectw jego obecności po stronie rezultatów działań wychowawczych (o talencie pedagogicznym świadczy przede wszystkim rezultat działań pedagoga, a nie jego przymioty) oraz wskazanie na duże znaczenie **kontaktowości**, jako cechy ludzi pedagogicznie utalentowanych. Kwestie te są zresztą połączone, albowiem brak kontaktowości nie pozwala na właściwe reagowanie w sytuacji wychowawczej.

Stefan Szuman napisał swój przenikliwy tekst tuż przed wojną, jak się więc zdaje, w historycznie ostatniej dla takiego jego kształtu chwili (choć w 1947 dokonany był jeszcze jego przedruk). Rozważania te są prowadzone z dużą wrażliwością na niuans, troską o ich horyzont i monitorowaniem nadawanego wygłaszanym tezom statusu oraz prawa do ich uogólnień. Podstawowe zało-

żenia, które z powodzeniem Szuman w wywodzie uzasadnia, sprowadzają się do przeświadczenia, że

nie można stworzyć psychologii nauczyciela jako gruntowanej, ścisłej nauki, która by dostarczała niezawodnych metod i właściwych kryteriów poznania osobowości pedagoga w ogóle (Szuman, 1962, s. 93–94).

Wątpliwa jest także możliwość wyróżnienia jakiegoś specjalnego typu psychicznego, który miałby być typem wychowawcy. Istota talentu sprowadza się wedle Szumana w mniejszym stopniu do cech istotnych talentu pedagogicznego; raczej polega na „owocnym zużytkowaniu” dla celów wychowawczych cech indywidualnych, zupełnie osobistych możliwości, ograniczonych ramami specyficzności danej osoby. Tym samym, autor podważa wszelkie próby konstruowania teorii talentu pedagogicznego opartej na poszukiwaniu jednej tylko lub całego zestawu cech specyficznych:

Czytając wywody różnych autorów na temat talentu pedagogicznego, odniosłem wrażenie, że żaden z nich nie liczy się w dostatecznej mierze z wrodzoną neutralnością cech dyspozycyjnych, które tworzą zawiązki i załączki przyszłego talentu (Szuman, 1962, s. 100–101).

Zresztą, owych postaci nie musimy szukać, wskazuje je sam Szuman; w „dywanowej” krytyce poprzedników chodziłoby więc o Georga Kerschensteinera, Jana Władysława Dawida, Zygmunta Mysłakowskiego czy Mieczysława Kreutza. Co prawda, pewną ostrożność w tym temacie przyznaje Szuman Stefanowi Baleyowi, zaraz potem wykazuje jednak, że nie uchroniła ona i tego badacza przed błędem popełnionym przez pozostałych wymienionych. Osobna niezgoda dotyczy także koncepcji Zygmunta Mysłakowskiego, który w znacznej mierze przystaje na uznanie talentu pedagogicznego jako zestawu cech wrodzonych – jak wiemy, Szuman jest temu przeciwny. Podobnie rzecz się ma w przypadku tezy, iż cechy pedagogicznie pożądane mogą okazać się cechami negatywnymi poza kontekstem pedagogicznym (odtwórczość; zdobywanie wiedzy nie dla niej samej, ale po to tylko, by ją dalej przekazać; skłonność do unikania ryzyka walki). Szuman opiera się tu całej tradycji wyobrażeń dotyczących ideału pedagoga jako postaci, która posiada wszystko to, co winno zrodzić się w wychowanku; niejednokrotnie ową naiwność wyobrażeń o wpływie wychowawcy na wychowanka wskazuje.

Co prawda, Mieczysław Kreutz, autor kolejnego przedruku, nie omawia pojęcia talentu pedagogicznego – szeroko natomiast odnosi się do rozważań dotyczących osobowości nauczyciela przytaczanych wielokrotnie przez badaczy talentu pedagogicznego, co pozwala nam – przynajmniej na marginesie

– rozpatrzyć i jego tekst w kontekście podejmowania krytyki poprzedników, której tu wypatrujemy. Zresztą, krytyka, którą uruchamia Kreutz jest dość wyrazista i wymierzona przede wszystkim w tekst *O DUSZY NAUCZYCIELSTWA* Jana Władysława Dawida, często źródłowy dla rozważań o talencie pedagogicznym (Stanisław Krawcewicz sugeruje, że talent pedagogiczny w rozumieniu Mysłakowskiego jest większym skonkretyzowaniem kategorii **powołania nauczycielskiego** budowanej przez Dawida), (Krawcewicz, 1996, s. 586).

Prowadzony wywód tekstu *OSOBOWOŚĆ NAUCZYCIELA-WYCHOWAWCY* już w pierwszych zdaniach zapowiada chirurgiczną precyzję terminologiczną, która dla uniknięcia nieporozumień zapobiec ma operowaniu pojęciami górnołotnymi i tajemniczymi – tymczasem wg Kreutza rozważania zawarte w *O DUSZY NAUCZYCIELSTWA* stanowią poglądy wyrażone nie dość ściśle i sporo wysiłku analitycznego należy włożyć w wygłoszone tam zdania, aby można je było traktować jako naukowe, a nie propagandowe (por. Kreutz, 1962, s. 161). Troska o obiektywizację prowadzonych badań prowadzi autora także do krytyki klasycznych rozważań Kerschensteinera o duszy wychowawcy głównie na bazie przekonania, że – owszem – można badać to, co jest stanem faktycznym, ale nie można badać tego, co jest stanem pożądanym (Kreutz nie jest w tej krytyce osamotniony). Wydaje się, że podobne zarzuty leżą u podstaw niezgody z Dawidem. Zresztą, nie jest to jedyne „ściągnięcie” na Dawida krytyki wyrażonej wobec kogoś innego – w innym miejscu dochodzi do podważania tej myśli via krytyka Leona Walther. Jeśli więc, Kreutz nazywa Dawida jednym z najbardziej zasłużonych pedagogów ostatnich czasów (Kreutz, 1962, s. 160), jednocześnie, co do wartości jego projektu nie pozostawiając złudzeń, wyznaje:

Dla zachowania ciągłości polskiej myśli pedagogicznej uważałem za jedyne wskazane przyjąć jego hipotezę o niezbędnych warunkach wpływu wychowawczego nauczyciela za podstawę dalszych rozważań (Kreutz, 1962, s. 160).

Owe dalsze rozważania sprowadzają się do wielu stron krytyki poglądów Dawida, który, jak wyznaje Kreutz,

nie rozwiązał skomplikowanej zagadki tego [wychowawczego – przyp. Ł.M.] wpływu i nie spostrzegł, według mego zdania, najważniejszego właśnie czynnika (Kreutz, 1962, s. 178).

Tym czynnikiem są, wg Kreutza, zdolności (poza zamięłowania i skłonności).

Rzecz niezwykła w kontekście czynionych tu rozważań dzieje się w następującym po rozprawie Kreutza, wieńczącym całą książkę tekście Stefana Baleya pt. *PSYCHICZNE WŁAŚCIWOŚCI NAUCZYCIELA-WYCHOWAWCY*. Ponad

dwadzieścia pierwszych stron opisu struktur psychicznych pedagogów stanowi w nim budowanie panoramy stanowisk, odniesień, także puli alternatyw metodologicznych dla badań. Tymczasem, gdy Baley dochodzi do kwestii talentu pedagogicznego wywód przyjmuje tryb zgoła inny. Rozpoczyna się od przywołania tezy Szumana, iż każda niemal forma osobowości może stanowić podłoże talentu pedagogicznego, co tym samym czyni problematycznym doprecyzowanie tematu, po czym wskazuje na rozbieżność stanowisk wśród uczonych szeroko zajmujących się tym zagadnieniem. Przesunięcia statusu zajmowania się talentem od problematycznego z zasady, przez faktycznie niemożliwy (o czym świadczą duże rozbieżności teorii) po być może zgoła niepotrzebny wydaje się dokonywać kolejny argument. Baley wskazuje tu na kontekst radziecki (po raz pierwszy tekst został wydany w roku 1958). Otóż Anton Makarenko wyznaje, że sam talentu pedagogicznego nie ma, a mimo to, jak stwierdza Baley, „został odpowiedzialnym wychowawcą” – więcej nawet: „Stał się mistrzem swego dzieła, bo się tego nauczył” (Baley, 1962, s. 233). Następnie, podtrzymując specyficzną dla zajmowania się talentem pedagogicznym aurę analiz, formułuje autor komentarz, w którym wskazuje, że dotychczas zajmował się głównie poglądami różnych autorów i chciał uwypuklić w nich rzeczy istotne, natomiast odtąd: „Wypadnie nam teraz jednak z kolei wypowiedzieć szereg uwag dotyczących zwłaszcza tzw. talentu pedagogicznego, których zadaniem będzie uzupełnienie, rozszerzenie, a w pewnym stopniu także krytyka poglądów zreferowanych poprzednio” (Baley, 1962, s. 234). Zdaje się więc, że u Baley’a szczególnie wyraźnie można dostrzec, że kategoria talentu pedagogicznego uruchamia zarówno nerw krytyki, jak i dążenie do zdystansowania się wobec poprzedników poprzez stworzenie nowego poglądu na zagadnienie.

Należy się zgodzić z uwagą, którą dotychczasowe rozważania mogą wywołać, iż wskazane cechy myślenia badaczy nad zagadnieniem talentu pedagogicznego można traktować jako cechy pisarstwa naukowego w ogóle – zwykle przecież operuje ono ledwie dwoma trybami i jeśli nie wykorzystuje trybu eksploracyjnego, to wchodzi w polemiczny³. Zresztą, wskazany powyżej „odruch krytyczny” nie jest w pełni bezwarunkowy (autorzy nie są mu zupełnie poddani) i nie dokonuje się bez reszty – Stefan Szuman, dajmy na to,

³ Czas międzywojenny w myśli pedagogicznej zdawał się czasem rozkwitu czasopism, żywych recenzji i szerokich polemik – ten ostatni niemal już wymarł (cóż... żadnych punktów w sprawozdaniu wykazać tu nie można). Być może lukę tę wypełnić może internetowy blog, wszelako dysponując niejednym walorem medium, to posiada także „obciążające” je cechy gatunkowe. Być może też potrzeba polemiki zaspokajana jest bez reszty na łamach recenzji habilitacyjnych. Być może – i tu dramat byłby największy – zanika.

niejednokrotnie przywołuje poglądy Dawida, Baleya czy Kreutza dla oddania myśli własnych⁴. Jestem jednak zdania, że okoliczności te nie osłabiają zbytnio formułowanej tu tezy. Po pierwsze, znaczna jest skala powtarzalności wskazywanego w kilku powyższych akapitach zjawiska odcięcia od poprzedników i konstrukcji teorii nowej – co zresztą w czasie czytania tekstów talentowi pedagogicznemu poświęconych było dla mnie sporym zaskoczeniem lekturowym. Po drugie, kategoria, której cechą charakterystyczną jest łańcuch krytyk i wzajemnego odcinania się od poprzedników nowymi teoria tworzonymi przez kolejnych autorów znajduje swoją analogię w ugruntowanym dobrze casusie ironii na polu refleksji teoretycznoliterackiej i filozoficznej. Istnieją w humanistyce fenomeny, które z natury niepokoją podobnie.

Oczywiście są też teksty, które dotyczą talentu pedagogicznego i nie zdradzają cech polemicznych. Chyba nieliczne z tych dawnych (można by tu wskazać np. podręcznikowe fragmenty z *PODSTAW I ZASAD WYCHOWANIA* Henryka Rowida), (Rowid, 1957), znacznie częściej w puli tekstów współczesnych: encyklopedyczne hasło Marii Foryś (Foryś, 2007) czy Ludwika Bandury (Bandura, 1996) (ale już nie do końca Bogdana Nawroczyńskiego) (Nawroczyński, 1996). Często kategoria ujawnia się w tekstach pomnikowych, wychwalających, gdzie np. definicję Mysłakowskiego albo jakieś zdanie z Szumana przytacza się, by stwierdzić, że dany pedagog dysponował talentem pedagogicznym (szczególnie częste w tekstach o świętych, duchownych...). Bywa, że kategoria jest przytoczona niejako z obowiązku – jako relikty myśli niegdyś ważnej i firmowanej uznanymi dziś nazwiskami (por. Kujawska, 2013, s. 38–55; Petkowicz, 2011, s. 71–91; Siemak-Tylikowska, 2004, s. 65–79; Zieliński, 2007, s. 66–76). Także niedawne teksty Krzysztofa Kamińskiego znacznie szerzej odnoszącego się do kategorii talentu pedagogicznego w ujęciu Zygmunta Mysłakowskiego nie uruchamiają krytyki podobnej tej, która właściwa była tekstem pisanym do lat 60. XX wieku (por. Kamiński, 2014, 2014a).

Dezaktywacja szaleństwa, czyli o niepokoju szkodliwie niknącym

Michel Foucault, w krótkim tekściku zatytułowanym *SZALEŃSTWO, NIEOBECNOŚĆ DZIEŁA*, umieszcza następujące inicjujące wywód zdanie: „Być może kiedyś nie będzie już wiadomo, czym bywało szaleństwo. Jego figura zamknie się w sobie, nie pozwalając nawet odcyfrować śladów, jakie pozostawiła”.

⁴ Aczkolwiek tu rzecz bywa znamienne niejednoznaczna. Przykładowo kiedy Szuman przywołuje za Dawidem sfery bogactwa duszy, przychylając się do takiego ich rozumienia równocześnie stwierdza: „Zdaję sobie sprawę z tego, że i pod tym względem nie istnieje wychowawca doskonały. Bogactwa duchowe ludzi są zawsze ograniczone i częściowe, o ile w ogóle istnieją, [...]” (Szuman, 1962, s. 122–123).

stawiała” (Foucault, 1999, s. 151). Charakterystyczna dla Foucaulta subtelność spostrzeżeń tka całą dalszą treść tych rozważań – sporo dzieje się niejako między wierszami; lecz tutaj, w tym pierwszym zdaniu odnajdujemy wyrażoną wprost tezę nadzwyczajną. Ludzkość może zapomnieć o szaleństwie – myśl to tyleż chciana, co nieprawdopodobna. Rozwija ją autor następująco:

Znajdujemy się w tym punkcie, w tym zakamarku czasu, gdzie niejaki techniczne opanowanie choroby raczej przesłania, niż opisuje ruch, który zamyka w sobie doświadczenie szaleństwa. [...] Twierdzenie, że szaleństwo dziś znika, oznacza, że traci ważność implikacja wiążąca je równocześnie z wiedzą psychiatryczną i refleksją antropologicznego typu (Foucault, 1999, s. 154).

Wymyślanie pigułek na szaleństwo jest więc jednocześnie szukaniem specyfiku wywołującego antropologiczną amnezję. Szaleństwo opanowane, sprowadzone do szeregowej choroby, którą leczy się proceduralnie i bez polotu analiz granic tego, co ludzkie i nieludzkie⁵.

. . .

Jak już wspomniałem, właściwe uruchomienie kategorii talentu pedagogicznego mogłoby zostać przypisane Zygmuntowi Mysłakowski. Najpewniej znaczenie ma tutaj także niebywale szeroko znana rozprawa Dawida O DUSZY NAUCZYCIELSTWA; zbieżna natura pojęcia talentu i duszy mogły się wzajem motywować (podobną sugestię czyni we wstępie do OSOBOWOŚCI NAUCZYCIELA Okoń i przytaczany już tutaj Stanisław Krawcewicz). Jeśli dokonało się uruchomienie kategorii, to należałoby zapytać, kto mógłby być wiązany z jej wyłączeniem. Stanisław Dobrowolski?

Definicja talentu pedagogicznego zamieszczona w ENCYKLOPEDII PEDAGOGICZNEJ XXI WIEKU opiera się w znacznej mierze na wspomnianych tekstach Mysłakowskiego i Szumana. Jej autorka, Maria Foryś, kondensuje sens kategorii do następującego znaczenia:

zespół cech i zdolności stale występujących zarówno u osób pracujących, jak i niepracujących pedagogicznie, pozwalający skutecznie oddziaływać wychowawczo i dydaktycznie na jednostkę. Należy odróżnić go od pojęcia talentu pedagogicznego nauczycieli, który charakteryzuje się nabytą umiejętnością działania, zdobytą w toku studiowania i doświadczeń edukacyjnych (Foryś, 2007, s. 500).

⁵ Nie redukujemy ambiwalencji, którą zagadnienie wywołuje. Jasne, że z zasady leki pozwalające na walkę z szaleństwem trudno traktować inaczej niż narzędzie pożytecznej walki o zdrowie (przy założeniu ich właściwego użycia). Nie zmienia to jednak faktu, że na przestrzeni dziejów szaleństwa człowiek za jego pośrednictwem wytworzył przestrzeń samowiedzy, z której nie udaje się bezkarnie zrezygnować – i to właśnie zdaje się sugerować Foucault.

W ramach dylematów, które zwykły pojawiać się w próbach ujęcia talentu, jak można zauważyć, autorka przyjęła, że miernikiem talentu jest skala skuteczności wpływu oraz że talent nauczycieli jest własnością nabywaną. W dalszej części wskazana zostaje nieokreśloność kategorii:

Pojęcie talentu pedagogicznego jest bardzo różnorodne. Istnieją i istnieć muszą różne typy tego talentu, a starania odszukania jednolitego schematu, jednego wzoru talentu pedagogicznego są staraniami prowadzącymi donikąd (Foryś, 2007, s. 500).

Podobne dowody ostatecznej nieokreśloności kategorii pojawiają się w zdaniach kolejnych, gdy mowa jest o niejasnych źródłach talentu, czy różnorodnych ustaleniach definicyjnych.

Jeśli będziemy szukać kategorii talentu pedagogicznego w encyklopedii nieco starszej okaże się, że hasło podchodzące z tomu (I wyd. 1993 r.) pod red. Wojciecha Pomykały jest autorstwa Bogdana Nawroczyńskiego (Nawroczyński, 1996) i stanowi *de facto* tekst napisany dla encyklopedii z początku lat 70. (Nawroczyński, 1971). Owszem, Nawroczyński napisał dobre hasło – zresztą krótkie do niego odniesienie będzie miało miejsce i w niniejszych analizach – niemniej brak nowego ujęcia talentu pedagogicznego jest w kontekście rozważań wcześniejszych symptomatyczny. To rozdwojenie pomiędzy dawnym funkcjonowaniem kategorii a jego technicznym, bliższym w charakterze kategorii osobowości ujęciem dobrze obrazuje fakt, że w ENCYKLOPEDII PEDAGOGICZNEJ, oprócz hasła *talent pedagogiczny*, znajduje się osobne hasło *talent pedagogiczny nauczyciela* (rozdzielenie to jest powtórzone w tekście Marii Foryś). Wnioskować można stąd o rozłączności ich sensu.

We wspomnianym hasle encyklopedycznym pióra Bogdana Nawroczyńskiego wydają się przede wszystkim pobrzmiewać tezy z analiz Stefana Szumana.

Cóż to jest jednak talent pedagogiczny? – pisze autor hasła – Nie jest to niewątpliwie jakieś aktualne przeżycie psychiczne, nie traci się go bowiem ani w głębokim śnie, ani w omdleniu, gdy życie psychiczne jest zawieszone. To raczej chroniczna dyspozycja do sprawnego i skutecznego spełniania czynności dydaktycznych i wychowawczych. [...] Talent pedagogiczny jest zatem dyspozycją. Na pewno jednak nie jest to dyspozycja prosta i jednolita. Mamy tu raczej do czynienia z wiązką różnych dyspozycji (Nawroczyński, 1996, s. 822);

i dalej w trybie podobnym do komentarzy Stefana Szumana:

Na tym jednak nie kończy się różnicowanie dyspozycji, składających się na talent pedagogiczny. Wszystkie one bowiem nacechowane są indywidualnością

i osobowością wychowawców. Ich związki mają piętno swoich nosicieli (Nawroczyński, 1996, s. 823).

Nie pojawia się tu już jednak ani krytyka, ani wyjście ku koncepcji nowej. Pozostaje przede wszystkim częściowo podtrzymana nieokreśloność kategorii.

Nawroczyński w ślad za Stefanem Szumanem, który dokonuje opisu temperamentów i związanych z nimi potencjalnych zysków pedagogicznych, nawiązuje do tradycyjnej starogreckiej „czwórki” (melancholik, choleryk, sangwinik, flegmatyk)⁶. Z jednym jednak wyjątkiem: wyklucza temperament melancholijny, który Szuman na równi z innymi wymienił, ale rzeczywiście szerzej w swoim tekście nie opisał. Zauważmy zbieżność tego pominięcia i wielokrotnie podkreślanej natury samego talentu pedagogicznego, którego trudność ujęcia jest pewnikiem definicyjnym. Jeśli wspomnimy najpóźniejszą i chyba jedną z trafniejszych definicji melancholika (wg Marka Bieńczyka) – ten, który nigdy nie odnajdzie straty (Bieńczyk, 1998) – natura talentu pedagogicznego jest melancholijna. Próżno dochodzić powodów, dla których Szuman ogranicza do trzech pedagogiczny opis temperamentów pomimo początkowego wskazania czterech, jest jednak coś znaczącego w pominięciu akurat temperamentu tkanego przeciw poczuciem braku – gest Nawroczyńskiego urasta do miary symbolicznej. Można być przekonanym o istnieniu talentu pedagogicznego, ba!, można go dostrzec (przykłady nie są rzadkie), a mimo to będzie się on skutecznie opierał ostatecznej deskrypcji – jest właściwie obecnością bez deskrypcji. Słynną jest podróż Jana Fryderyka Herbart do Jana Henryka Pestalozziego. Herbart – teoretyk w randze pierwszego w dziejach habilitanta z pedagogiki – odwiedził utalentowanego praktyka Pestalozziego, by go soczewką nauki ująć. Jakże jednak daleko znalazł się ostatecznie herbartyzm od Pestalozziego!

Szałeństwo jest niepokojem każącym pytać o granice tego, co nieludzkie (zwierzęce, boskie); ów niepokój buduje samoświadomość człowieczeństwa – szałeństwo sprowadzone do kataru widmowo zagraża ludzkiej tożsamości. Kategoria szałeństwa jest umiejscowieniem sumienia namysłu nad człowieczeństwem; tajemnica talentu pedagogicznego zdaje się pełnić podobną rolę w ramach namysłu pedagogicznego. Tym samym druga część przytoczonej tutaj encyklopedycznej definicji, gdzie – powtórzmy – talent pedagogiczny

⁶ Zacytujmy samego Szumana: „Nauczyciel może np. mieć temperament sangwiniczny, choleryczny, melancholijny lub flegmatyczny (dla uproszczenia posługuję się tradycyjnym schematem typów temperamentów). Otóż, zdaniem moim, żaden z tych temperamentów nie jest bardziej od innych temperamentem pożądanym dla dobrego nauczyciela” (Szuman, 1962, s. 115).

nauczycieli jest „nabytą umiejętnością działania, zdobytą w toku studiowania i doświadczeń edukacyjnych”, rodzi niepokój. Broniąca przed pedagogizmem, przed pełnym umetodycznieniem wychowania tajemnica talentu pedagogicznego, okazuje się zagrożona jak określająca człowieka tajemniczość szaleństwa zagrożona jest pigułką.

Dwa są podstawowe pytania, które zdaje się zadawać sobie większość – jeśli nie wszyscy rozważający kategorię talentu pedagogicznego przed początkiem lat 60. XX wieku. Od razu warto zauważyć, że odejście od pojęcia talentu pedagogicznego ku nowocześniejszemu – osobowości nauczyciela – *de facto* anuluje obydwa zagadnienia. Pytanie pierwsze dotyczy wrodzonej natury talentu. Proweniencja wskazuje tu boski niezasłużony dar (bujne są np. nawiązania do rozumienia talentu pedagogicznego jako talentu artystycznego z właściwymi dla niego cechami). Pytanie drugie – często zadane z perspektywy metateoretycznej – o to, na ile opisywalny jest talent pedagogiczny. Podstawowe kłopot deskryptywny sprowadza się tu do tego, iż talent pedagogiczny głównie objawia się jako konkretne jego doznania. Najpierw się go widzi – jest ewidentny. Bywa że sformułowanie teorii talentu badacze przeplatają przykładami postaci, które ów talent posiadały. Osobowość jako wrodzona traktowana nie jest. Jednocześnie jest pojmowana jako przestrzeń konstrukcji, co otwiera możliwość kontroli nad kadrami pedagogicznymi. Jest też możliwe opisanie jej „twardym” językiem naukowym, kodem tekstów psychologicznych. Pojęcie duszy – niewygodne i niepewne – porzucone zostało dla dającego znaczne nadzieje na deskrypcję pojęcia osobowości. Jednocześnie porzucona zostaje w myśli pedagogicznej melancholia.

Kiedy do tego doszło? Najpewniej właśnie na początku lat 60. Stanisław Krawcewicz w encyklopedycznym haśle *Pedeutologia* wskazuje na znaczenie książki STRUKTURY UMYŚŁÓW NAUCZYCIELI Stanisława Dobrowolskiego (1959):

Trzeba zauważyć, że książka S. Dobrowolskiego wpłynęła zasadniczo na kierunek dalszych poszukiwań w pedeutologii. W pracy tej autor wyraźnie zerwał z hipotezami o powołaniu i talencie nauczyciela, przesuwając punkt ciężkości na właściwości jego umysłu. Opowiedział się tym samym za tezą o rozstrzygającej roli wiedzy i umiejętności w dydaktyczno-wychowawczej pracy nauczyciela. / Nasilający się już w tym czasie zwrot ku realizmowi w badaniach pedeutologicznych pociągał za sobą stopniową krytykę koncepcji powołania, talentu, wrodzonych cech osobowości nauczyciela itp. (Krawcewicz, 1996, s. 587).

Zygmunt Wiatrowski, w tekście NOWY ETAP W PEDEUTOLOGII POLSKIEJ (Wiatrowski, 2017) za Krawcewiczem podtrzymuje znaczenie tomu Dobrowolskiego. Możliwe jest, że wydanie książki skomponowanej przez Wincen-

tego Okonia stanowi cezurę, która wskazuje wyczerpanie, być może uśpienie pojęcia talentu pedagogicznego.

Aktualizacja tradycji, czyli o pedagogicznej wadze zmysłu historycznego

W słynnym eseju TRADYCJA I TALENT INDYWIDUALNY z 1917 roku (pierwsze wydanie: 1919) Thomas Stearns Eliot przedstawia myśl następującą – można w niej dostrzec samo sedno tego tekstu:

[...] trzeba uprzytomnić sobie, że krytyka jest czymś jak oddychanie koniecznym i że nie zaszkodziłoby wcale umieć wypowiadać, co się w naszych umysłach dzieje, kiedy czytamy książkę i wzruszamy się nią, i krytykować myśl własną w jej przedsięwzięciach. W trakcie tej pracy okazałoby się między innymi, że chwalać poetę lubimy te aspekty jego twórczości, w których najmniej przypomina innych. Właśnie w takich aspektach czy partiach dzieła upieramy się widzieć rysy indywidualne i osobowość człowieka. Podkreślamy z zadowoleniem, czym różni się poeta od swoich poprzedników, a zwłaszcza bezpośrednich poprzedników; usiłujemy to coś wyizolować, żeby się tym można napawać (Eliot, 1981, s. 400).

Jeśli szukać w tekście Eliota dopowiedzeń dla kategorii tytułowych – sukces będzie co najwyżej połowiczny. Głównym tematem przytoczonego wywodu czyni autor ZIEMI JAŁOWEJ rozważania nad statusem i charakterem tradycji w kontekście twórczości poetyckiej. W miejscach, gdzie określenia ‘talent’ można by szukać, bo wskazuje na to sens wywodu, autor używa innego terminu (np. *to find what is individual*). Eliot wykorzystuje tę kategorię w sposób niespodziewany – zaskakujący po dziś dzień, pomimo tego, że tekst można uznać za klasyczny. Co więcej, kategoria talentu indywidualnego jest tu tłem – w samej treści eseju, poza tytułem, słowo to naprawdę nie padło ani razu.

Ujmując intencję tekstu najprościej: Eliot broni stanowiska, wedle którego nie talent lecz tradycja stanowią o dziele sztuki; noblista i autor ZIEMI JAŁOWEJ wskazuje, że tam gdzie upatrywalibyśmy indywidualnego talentu – skoro podoba nam się w twórcy to, co jest dla niego specyficzne – tak naprawdę: „najlepsze i najbardziej indywidualne części jego dzieła to właśnie te, w których zmarli poeci, jego przodkowie, najsilniej manifestują swoją nieśmiertelność” (Eliot, 1981, s. 400). Tym samym, podstawową właściwością tego, kto może talent posiadać, jest **zmysł historyczny**, który

wymaga rozumienia przeszłości istniejącej nie tylko w przeszłości, lecz i w teraźniejszości; [...] wymaga od autora nie tylko tego, żeby w kościach czuł swoją współczesność, ale odczucia, że całość literatury europejskiej, od Homer począwszy i wraz z nią również literatura ojczysta współlistnieją jednocześnie i składają się na ład współlistniejący (Eliot, 1981, s. 400).

Zauważmy, naturę wymiany, jakiej dokonuje Eliot: talent – potencjał zdolności, której pochodzenie trudno wyjaśnić – wyparty jest przez zmysł, zatem termin z jednej strony wywołujący wrodzone zdolności jako narzędzie „czucia” świata, z drugiej coś, co zdaje się możliwe do wypracowania. Nadto, możemy już teraz zauważyć, że indywidualność odwrócona zostaje tu w historyczność – jeśli pierwsze uznamy za cechę osobności, drugie za perspektywę zbiorową. „W konsekwencji – pisze Eliot – takie życie jest ciągłym wyrzeczeniem się swojego aktualnego »ja« na rzecz czegoś, co jest więcej warte. Rozwój artysty to bezustanne poświęcanie samego siebie i stała zagłada swojej osobowości” (Eliot, 1981, s. 403), ponieważ domem twórczości jest „koncepcja poezji jako całości żyjącej, która obejmuje wszystkie utwory poetyckie, kiedykolwiek napisane” (Eliot, 1981, s. 403).

Oddech teoretyczny w obrazowaniu prowadzonym przez Eliota bywa intrygujący. Spójrzmy na następujący, wykładający charakter umysłowości artysty w relacji z ową „żywą całością” tradycji fragment:

Kiedy dwa wyżej wymienione gazy [tlen i dwutlenek siarki – przyp. ŁM] mieszają się w obecności pasemka platyny, tworzą kwas siarkowy. Związek ten następuje tylko w obecności platyny; jednakże nowopowstały kwas siarkowy nie zawiera ani trochę platyny i sama platyna przy tym jest nienaruszona: pozostaje bierna, obojętna i nie zmieniona. Umysł poety jest skrawkiem platyny (Eliot, 1981, s. 404).

Zdaje się zatem, że artysta przyjmuje rolę nienaruszonego katalizatora przez który dochodzi do emanacji tradycji w dziele.

· · ·

Bogdan Nawroczyński w przytaczanym już tutaj encyklopedycznym haśle przedmiotowym zamieszcza następujący wyjątek z napisanego w 1822 roku przez Adama Mickiewicza okolicznościowego trzynastozgłoskowca DO JOACHIMA LELEWELA:

Nieraz myślisz, że zdanie urodziłeś z siebie,
A ono jest wysane w macierzystym chlebie;
Albo nim nauczyciel poił ucho twoje,
Zawždy część własnej duszy mieszając w napoje
(Nawroczyński, 1962, s. 823).

Ów cytat z wieszczą Nawroczyński komentuje jako przykład uwydatnienia wagi „części własnej duszy”, która zawarta jest w talencie pedagogicznym i czyni kontakt z utalentowanym pedagogiem nie do zastąpienia. Byłaby to ta „pomyłka”, o której pisze Eliot? Czelowanie wyjątkowości, lubowanie

się w tym, w czym dany pedagog nie przypomina żadnego innego, wreszcie nazywanie talentem indywidualnym tego, co *de facto* jest manifestacją nieśmiertelności przodków?

Jeśli uruchomimy eliotowski kontekst relacji talentu i tradycji wobec pytania o talent pedagogiczny okazuje się, że po pierwsze by kogoś w ogóle uznać człowiekiem pedagogicznie utalentowanym należałoby także dysponować owym zmysłem historycznym. Po drugie, podważyć by należało to, co jest przecież tak przekonujące w koncepcji Szumana – indywidualność jako podłoże talentu pedagogicznego⁷. Ujawnia się tu jednak kwestia inna jeszcze, bo gdy z całą powagą spojrzeć na talent pedagogiczny przez pryzmat myśli Eliota, to co pedagogicznie w wychowawcy pożądane, jest tym co opiera się granicom historyczności, jest kulturowym niezmiennikiem. Wspomnijmy, że „magnetyczni” wychowawcy pojawiali się w każdej epoce od zarania dziejów. Porywali greccy filozofowie, rzymscy retorzy, chrześcijańscy święci, erudyci renesansu, mistycy baroku i romantyzmu, geniusze oświecenia, tytani pozytywizmu i stawali się rozwojową katapultą dla swoich wychowanków. Jak to się dzieje, że kultura tak bardzo zmienia świat, a talent pedagogiczny wobec tej wymiany wartości dotąd zwykł się ostać? Poza zmiennością w dziejach wychowania w historii kar, zakresu i obszaru przekazywanej wiedzy, autorytetu wychowawcy, talent pedagogiczny owej zmienności się opiera i występuje zawsze. Wspomnijmy fragment z CHOWANNY Trentowskiego podkreślający historyczną wagę talentu pedagogicznego:

Dlatego też niepodobną do przebaczenia winę popełniają takowi rodzice, co wybierają za ochmistrza partacza, a to z powodu, że ich dzieci jeszcze małe, żadnego przeto podług ich mniemania, od nauczyciela talentu nie wymagają, a partacz niewiele kosztuje! [...] Starzy Grecy, co Arystotelesów i Sokratesów, za nauczycieli swych dzieci szukali, przeświadczeni byli o tej prawdzie więcej od nas; starzy Grecy wsławili się też swym duchem! My zaś bierzemy pierwszego lepszego szkolnego młokosa i robimy go dzieci naszych słońcem! [...] Nawet w samym Paryżu, nie zrobią z owsa ryżu! (Trentowski, 1842, s. 339).

W powyższym fragmencie talent pedagogiczny wydaje się kategorią kulturowo pierwszą – troska o niego zdaje się stanowić o losach pokoleń; niechby dlatego toczono były spory o jak najlepsze jego rozumienie. Wszelako wzburzenie Trentowskiego jest jednocześnie znakiem ciągłego zagrożenia tego stanu. Jestem zdania, że ów niepokój należałoby podtrzymywać – niepewność

⁷ „W eseju *Tradycja i talent indywidualny* – pisała Anna Nasiłowska – T.S. Eliot dowodził, że zadaniem prawdziwego poety nie jest ekspresja realnego »ja«. Przeciwnie! Należy je wyciszyć, aby stało się ono medium, przez które przemawia coś większego – tradycja europejskiej kultury” (Nasiłowska, 2007).

co do irracjonalnej istoty wychowania, która częściowo przesuwając ją w obszar tajemnicy. Tymczasem, trawestując przytoczony już wcześniej cytat z Foucaulta: być może (od lat 60. XX wieku) znajdujemy się w tym zakamarku czasu, gdzie techniczne opanowanie wychowania raczej przesłania, niż opisuje jego sens, który zamyka w sobie doświadczenie talentu pedagogicznego.

Rozważmy jeszcze mocniej wątki płynące z myśli Eliota dla myślenia pedagogicznego. W omawianym eseju odnajdziemy fragment następujący:

W rzeczy samej kiepski poeta zazwyczaj nieświadomy jest, kiedy powinien być świadomy, a świadomy tam, gdzie powinien by być nieświadomy. Taki podwójny błąd sprawia, że poeta wydaje się »osobisty«. Poezja to nie danie upustu wzruszeniom, ale ucieczka od wzruszenia, to nie wyrażenie osobowości, lecz ucieczka od osobowości. Ale oczywiście jedynie ci, którzy posiadają osobowość i doświadczają wzruszeń, rozumieją, co to znaczy pragnąć dystansu od nich (Eliot, 1981, s. 407).

Niegdyśejsi wielcy polskiej myśli pedagogicznej ostentacyjnie wprost z owej nieświadomości się swym czytelnikom zwierzali. Ostrożność w konstataowaniu o rzeczach podstawowych jest symptomatyczna. W finale swoich rozważań Zygmunt Mysłakowski nadaje im charakter niemal ten sam, który nada jeszcze swoim wywodom Wincenty Okoń ponad trzy dekady później; Mysłakowski:

Kończę ten szkic z przeświadczeniem całej jego pobieżności przy znacznej liczbie zagadnień, które zostały dosłownie zaledwie »poruszone» i które winny by być analizowane głębiej; mimo to sądzę, że może on służyć za kanwę, do której barw i szczegółów dostarczy czytelnikowi życie, jeśli zechce nie tylko w nie patrzeć, ale i obserwować (Mysłakowski, 1962, s. 82);

w tym duchu acz z uboższym obrazowaniem Wincenty Okoń:

Próbując poświęcić tej trudnej sprawie artykuł niniejszy, należałoby podkreślić, że będzie on tylko próbą nowego spojrzenia na problem osobowości nauczyciela, ale nie samym rozwiązaniem problemu. Postawi on pewne hipotezy dotyczące »projektowania» osobowości nauczyciela i nawet poda niektóre argumenty za tymi hipotezami przemawiające, nie zmniejszy jednak potrzeby dalszych systematycznych badań (Okoń, 1962a, s. 9).

Podobnie Stefan Szuman w 1939 roku napisał:

Rozbieżność poglądów, jaką znajdujemy zarówno w pracach polskich, jak i zagranicznych, świadczy jednak o tym, że sprawa jest po dziś dzień niejasna, [...]. Problem osobowości nauczyciela i talentu pedagogicznego jest więc problemem aktualnym. Wyrobiłem sobie z czasem pewne własne zapatrywania, które poniżej spróbuję przedstawić i uzasadnić (Szuman, 1962, s. 90).

Wydaje się więc, że irytująca wielu autorów rozbieżność poglądów stanowiących panoramę myślenia o kategorii talentu pedagogicznego jest jego elementem definicyjnym – tym samym ma status tajemnicy.

W talent pedagogiczny konkretnego człowieka – odważnie stwierdza na kanwie rozważań Mysłakowskiego Krzysztof Kamiński – wpisana jest przestrzeń tajemnicy, co łączyć się może z przekonaniem, że procesy wychowawcze każdorazowo ujmować należy w kategoriach eksperymentu. Wychowanie w tym ujęciu mentalnie bezpośrednio graniczy z dziedziną sztuki” (Kamiński, 2014a, s. 108).

W 1938 roku redakcja czasopisma „Chowanna” opublikowała tekst wystąpienia Marii Grzegorzewskiej i jednocześnie głos w dyskusji w odpowiedzi na niego (co ciekawe, Grzegorzewska nie odnosi się w nim do talentu pedagogicznego – kategorią ważną staje się tu już jednak osobowość). Jej autorem jest Emil Kujawski, kierownik szkoły powszechnej w Katowicach; słowa te są „wzięte z praktyki i uzasadnione potrzebami codziennego życia szkolnego” (Kujawski, 1938, s. 188). W ich finale znajduje się taki oto fragment dopominający się o irracjonalne sedno wpływu pedagogicznego:

Równocześnie wchodzi w grę nie mniej ważne zagadnienie samej kultury pedagogicznej. Chodzi o instytucję skupiającą w swym łonie prawdziwą elitę duchową pedagogiki polskiej, która by swą pracą i oddziaływaniem na funkcję wychowawczą szkoły, potrafiła wydobywać z życia naszego te irracjonalne wartości pedagogiki, o których wspominam. Chodzi o uszlachetnianie pracy szkolnej. Ten moment chciałem podkreślić w związku z artykułem Dr Grzegorzewskiej. W tym także widzę zasadnicze zadania Centralnego Instytutu Pedagogicznego (Kujawski, 1938, s. 190).

Niespełna osiem dekad później Krzysztof Maliszewski, wyrażając swój projekt aktualizacji pedagogiki kultury, napisze:

Definitywność i jednoznaczność w domenie humanistyki, czyli ignorowanie tajemnicy przeżyć człowieka, subiektywnej „reszty” w wytworach i praktykach kulturowych, to przejaw braku kompetencji (Maliszewski, 2013, s. 142).

Krzysztof Rutkowski w „gęstej” sensem (czego spodziewać się trzeba po tłumaczu Pascala Quignarda) książce ARTES LIBERALES. O NAUCZYCIELACH I UCZNIU pisał tak:

Nauczanie byłoby jedynie formą tłumaczenia (przekładania z sensu na sens, z języka na język)? A może aż ambitną formą przekładu, o czym pisał Walter Benjamin w oszałamiającym znaczeniami i nieprzetłumaczalnym, jak świeża koszula rzucona o poranku na zmiętą miłością pościel, eseju ZADANIE TŁUMACZA? (Rutkowski, 2014, s. 7).

Tak... ‘pedagogiczne tłumaczenie’ jest chyba zwrotem tautologicznym – postać nauczyciela zdaje się wywoływać to skojarzenie na tyle automatycznie, że wręcz jesteśmy w stanie tego nie zauważyć. Sięgnijmy więc do Benjamin nie tylko dla myślowego zysku i z analitycznego obowiązku, ale przez to, że niepodobna marnować żadnego pretekstu dla czytania autora Pasaży. Początek ZADANIA TŁUMACZA brzmi następująco:

Wzgląd na odbiorcę nigdy nie okazuje się owocny dla poznania dzieła sztuki czy formy artystycznej. Nie dość, że wszelkie odniesienia do określonej publiczności czy jej reprezentantów prowadzi na manowce, to nawet pojęcie jakiegoś „idealnego” odbiorcy wyrządza szkody we wszelkich rozważaniach z teorii sztuki, te bowiem zobowiązane są jedynie zakładać istnienie i istotę człowieka jako takiego. [...] Albowiem żaden wiersz nie jest przeznaczony dla czytelnika, żaden obraz – dla oglądającego, żadna symfonia – dla słuchaczy (Benjamin, 2012, s. 23).

Zważmy, że poruszamy się nadal w słowniku talentu. Jakże mocno odciąga go Benjamin od tego, co osobiste, ku temu co ponadosobiste; bliski jest tu myśli Eliota.

Z intencją niesentymentalnego wypowiedzenia tezy, iż w kontekście talentu pedagogicznego i jego artystycznych koneksji dziełem sztuki jest wychowanek, to zysk z wychowania nie może być postrzegany w pryzmacie oczekiwań jakiegoś odbiorcy – zarówno samooceny wychowanka, jak i rodzica. Jakość pedagogicznej roboty wiązałaby się z opartym na zmyśle historycznym pedagoga operowaniem tradycją. Oto jest i dzieło sztuki, którego przekład się tu dokonuje. Ów zmysł jest niezbędny i pojawia się wobec konieczności sięgania do oryginału, skoro – jak pisze w dalszej części swojego eseju Benjamin –

Im wyższej próby jest dzieło, w tym większym stopniu pozostaje przekładalne, nawet jeśli jego sensu dotyka się jedynie w najbardziej przelotny sposób. To odnosi się oczywiście jedynie do oryginałów. Przekłady natomiast okazują się nieprzekładalne nie dlatego, że jest to trudne, lecz dlatego, że sens przylega do nich w nazbyt już ulotny sposób (Benjamin, 2012, s. 35).

W innym jeszcze miejscu Benjamin sugeruje, że stawka, o którą gra tłumacz jest tym niższa, im niższa jest wartość oryginału, który bliski jest ledwie komunikatowi.

Zakończenie

Kiedy Józef Mirski stwierdza, że talent pedagogiczny to „zdolność twórcza wychowawcy do wynajdywania i stosowania w nowych, a więc niepowtarzalnych, nieprzewidywanych przez teorię i dotychczasowe doświadczenie sytu-

acjach właściwych środków wychowawczych” (Mirski, 1936, s. 75) twórczy akcent nadaje sensowi tego wyobrażenia lekkości, ekskluzywności, wyjątkowości. Komentarze do pedagogicznych działań Jana Henryka Pestalozziego zwykły przypisywać mu pedagogiczny talent; magnetyzm, którym działa na dzieci oraz głębię wpływu, jaki był w stanie na nich wyrzeźwić, wrażenie to wywoływały. Wszelako spójrzmy na jedno z pierwszych zdań najbardziej znanej książki Pestalozziego:

Nauczanie ludowe stało się zawsze przed oczyma mej duszy, jako olbrzymie bagno; brnąłem w niem po uszy, dopóki wkońcu nie zbadałem źródeł, których woda je zalewa, i przyczyn jego zamulenia. / Poznałem też, czyli raczej przeczuwałem sposoby osuszania tego trzęsawiska (Pestalozzi, 1923, s. 7; zapis ort. zgodny z oryg.).

Nie można wobec całej ociążałości wychowania, która tu się w wyznaniu utalentowanego Pestalozziego przetacza, nie wspomnieć źródłosłowu terminu *talent*: jego łacińskie pochodzenie (*talentum*) wywodzi się z greckiego *tálan-ton*, a to oznacza ‘ciężar’. Jednocześnie sam Pestalozzi stwierdza: „Co nikogo nie zwodziło, to zwodziło mnie, ale co wszystkich zwodziło, mnie nie zwodziło” (Pestalozzi, 1923, s. 11)⁸. Ów ciężar talentu jako zmysłu historycznego odnajdziemy także u Eliota:

A jednak gdyby pojęcie tradycji sprowadzić jedynie do naśladowania metod bezpośrednio poprzedzającego nas pokolenia albo trwożnej adoracji jego osiągnięć, to tradycjonalizm stanowczo nie należałoby zalecać. Widzieliśmy wiele takich źródełek, które rychło w piasek wsiąkały; nowość zaś lepsza jest od epigonizmu. Tradycja to sprawa dużo większego znaczenia. Odziedziczyć jej po prostu nie można, jeśli zaś chce się ją pojąć, można to zrobić tylko dużym wysiłkiem (Eliot, 1981, s. 400).

Pestalozzi buduje barwne obrazowanie pedagogicznej metodologii prób i błędów – dosłownie „po omacku” czy wręcz instynktownie – będącej jego drogą do sławy i statusu *must-see* turystyki pedagogicznej XVIII i XIX wieku

⁸ Uzasadnia być może tymi słowy Pestalozzi komentarz, który poczynił wobec niego w kontrowersyjnym wywodzie Stefan Baley: „Niektórzy autorzy kładą nacisk na pewnego rodzaju *infantylny* dobrych wychowawców. Jeżeli ma istnieć płaszczyzna zbliżenia pomiędzy wychowawcą i wychowankiem, to jest rzeczą pożądaną możliwie ją najdalej idące podobieństwo natur. [...] Postulat ten znajduje, jak chcą niektórzy, potwierdzenie w analizie psychiki wielkich wychowawców. Twierdzi się, iż niektórzy, jak np. Pestalozzi, robią wrażenie dużych dzieci” (Baley, 1962, s. 225).

(Mekką tych podróży były wtedy Niemcy⁹). Najbardziej znane odwiedziny Pestalozziego składał wspomniany już tutaj Jan Fryderyk Herbart – ich bezpośrednim wpływem było powstanie książki: *ZBADANE I NAUKOWO WYWIE-
DZONE ABECADŁO POGLĄDOWOŚCI WEDŁUG POMYSŁU PESTALOZZIEGO* (1802 i 1804) – choć bardziej jeszcze intensywne związki z Pestalozzim zbudował Fryderyk Fröbel. Tekst Herbarta o ideach Pestalozziego możemy odnaleźć w dziełach zebranych Bogdana Nawroczyńskiego, który wersji niemieckiej oryginału użył swych zdolności tłumacza (Herbart, 1967). Natomiast w innym zbiorczym tomie pism autora *ŻYCIA DUCHOWEGO* odnajdziemy fragment będący komentarzem wobec efektów uczenia się zawodu z praktyki, co prowadzić miało do przekazywanej z pokolenia na pokolenie rutyny; w efekcie „[...] szkoła przez całe wieki pozostawała w tyle za postępem kultury, zamiast być jego pionierką. Jej uosobieniem stał się »pedant« szkolny” (Nawroczyński, 1987, s. 29, za: Maliszewski, 2013, s. 240). Krzysztof Maliszewski odniósł się do tego fragmentu następująco:

Nie ma nic złego w praktykach pedagogicznych – pod warunkiem, że są *poruszające*, a nie adaptujące do szkoleniowych nawyków. Obawiam się zatem, że bez objęcia nauczycieli przedmiotowych studiami pedagogicznymi oraz bez przemiany studiów pedagogicznych w *warsztaty przeżyć kulturowych* edukacja wciąż będzie dziwną przestrzenią, w której edukacyjny punkt widzenia jest ostatnim brany pod uwagę, jeśli dostrzegającym w ogóle (Maliszewski, 2013, s. 240).

Niech współbrzmi z tym głosem Stefan Szuman – jak się zdaje jeden z lepszych przewodników po horyzoncie pytań o talent pedagogiczny: „Każdy prawdziwy talent pedagogiczny musi dysponować jakimś majątkiem duchowym własnym, bez tego nie ma talentu, bo własnością nieosobistą, cudzą, niepodobna szafować i wychowywać” (Szuman, 1962, s. 123).

Tytułowa kategoria niniejszego tekstu zaopatrzona w oznaczenie wersji – 2.0 – jest oczywiście nawiązaniem do zwyczajowych oznaczeń oprogramowania, gdy publikowana jest jego wersja na tyle zmieniona w stosunku do poprzedniej, że nie można już mówić o aktualizacjach, udoskonalaniu, modyfikacjach czy usuwaniu usterek, ale o jakościowej zmianie całego programu. Zauważmy po pierwsze, że 2.0 nie musi być zgodnie z logiką matematyczną poprzedzone 1.9 – gdy kapitał dla nowego programu staje się wystarczający, by go sformułować nie jest istotne czy ostatnia jego wersja oznaczona była 1.1 czy 1.9. Analogiczną, jak sądzę, przeprawę przez kolejne wersje talentu peda-

⁹ „[...] many young teachers began traveling to Europe, especially to Germany, looking there for new inspiration for their creative teaching, educational work. Germany has become a mecca «scientific pedagogy» for American educators” (Somr I Hrušková, 2014, s. 420).

gogenicznego dostrzec można w analizach niniejszych. Kłopot tkwi w tym, że projekt ów w pewnym momencie przestał być rozwijany. Po drugie, strategia niniejszego artykułu i jego finał opierają się na nowych widzeniach kategorii talentu pedagogicznego, która staje się właśnie wersją 2.0 (symbolicznie rzecz jasna – wszak nie jest to w historii myśli naukowej podejście drugie). Po trzecie, 2.0 jest oznaczeniem troski o nową jakość myśli już powziętej czy fenomenowi kulturowego, który okazał się w tradycji znaczący. Tym samym, mamy tutaj program podejścia do tradycji w zmaganiu się z teraźniejszością i przyszłością – ale nie tylko. Z jednej strony tradycja jest rezerwuarem przypowieści. Jak pisał Eliot: „Szekspir dowiedział się więcej prawdziwej historii od Plutarcha, niż wielu ludzi wyczyta ze wszystkich ksiąg British Museum” (Eliot, 1981, s. 403). Nie jest w tym nic sentymentalnego – zawarty tu potencjał nie gwarantuje przypowieści łatwych i w barwach jasnych. Z drugiej, przeszłość jest zobowiązaniem i nas oczekuje, jak czytamy w przenikliwych tekstach Waltera Benjamina.

Idzie więc o aktualizację z podstawowym wyczuleniem na spojrzenie w przeszłość przy jednoczesnym antycypowaniu rzeczywistości kulturowej – wszak to ostatecznie jest podstawowym zobowiązaniem projektowania jakiegokolwiek działania pedagogicznego. Są takie fenomeny w naukach o wychowaniu, o których pytania nie gasną: eros wychowania, *tabula rasa*, platońska jaskinia, przymus i autonomia w wychowaniu, rola retoryki, ideał wychowawczy, status metodyczności, minimum przymiotów pedagoga – wreszcie: talent pedagogiczny. Historycznie większość pytań teoretyków wychowania sprowadza się jednak do poszukiwań sposobów uniknięcia tego, co w wychowaniu nieporządne lub wzmocnienia tego, co jest jego celem. Pytań dotyczących sytuacji, w których nie wiemy dlaczego coś się pedagogicznie udaje, jest mniej...

BIBLIOGRAFIA

- Askenazy, Sz. i in. (red.). (1901). *Album biograficzne zasłużonych Polaków i Polek wieku XIX*. Warszawa: Nakł. Maryi Chelmońskiej.
- Baley, S. (1962) Psychiczne właściwości nauczyciela-wychowawcy. W: W. Okoń (red.), *Osobowość nauczyciela* (s. 209–259). Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Bandura, L. (1996). Talent pedagogiczny nauczyciela. W: Pomykało W. (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna* (s. 822–825). Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Benjamin, W. (2012). *Zadanie tłumacza*. Przeł. A. Lipszyc. W: W. Benjamin, *Konstelacje – wybór tekstów* (s. 23–36). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bieńczyk, M. (1998). *Melancholia. O tych, co nigdy nie odnajdą straty*. Warszawa: Sic!
- Dobrowolski, S. (1959). *Struktury umysłów nauczycieli*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Eliot, T. S. (1981). Tradycja i talent indywidualny. W: S. Skwarczyńska (red.), *Teoria badań literackich za granicą. Antologia*, t. 2: *Od przełomu antypozytywistycznego do roku 1945*,

- cz. 2: *Od fenomenologii do egzystencjalizmu. Estetyzm i New Criticism*, (s. 399–408). Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Foryś, M. (2007). Talent pedagogiczny. W: T. Pilch i in. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, (t. 6, s. 500–503). Warszawa: Żak.
- Foucault, M. (1999). Szaleństwo, nieobecność dzieła. W: M. Foucault, *Powiedziane, napisane. Szaleństwo i literatura*. Przekł. B. Banasiak (s. 151–160). Warszawa: Aletheia.
- Goscinnny, R., Uderzo, A. (2011). *Asteriks i Kleopatra*. Przekł. J. Kilian. Warszawa: Wydawnictwo Egmont Polska.
- Herbart, J. F. (1967). Zbadane i naukowo wywiedzione Abecadło poglądowości według pomysłu Pestalozziego. Przekł. B. Nawroczyński. W: B. Nawroczyński (red.), *Pisma pedagogiczne*, (s. 3–6). Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Kamiński, K. (2014). Nauczyciel (filozofii) na studiach pedagogicznych. *Analiza i Egzystencja: czasopismo filozoficzne*, nr 25, s. 147–158.
- Kamiński, K. (2014a). Rzecz w tym, by nie zdradzić dziecka. Dygresja w temacie talentu pedagogicznego wyakcentowanego w myśli Zygmunta Mysłakowskiego. W: I. Adamek i B. Olaszewska (red.), *Pomiędzy dwiema edukacjami. Nauczyciel wczesnej edukacji dziecka wobec czasu zmiany*, (s. 105–115). Łódź: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi.
- Krawciewicz, W. (1996). Pedeutologia. W: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna*, (s. 585–592). Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Kreutz, M. (1962). Osobowość nauczyciela-wychowawcy. W: W. Okoń (red.), *Osobowość nauczyciela*, (s. 139–204). Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Kujawska, M. (2013). Model współczesnego nauczyciela. *Cieszyński Almanach Pedagogiczny*, nr 2, s. 38–55.
- Kujawski, E. (1938). W sprawie przygotowania nauczycieli do zadań chwili obecnej. *Chowanna*, s. 188–190.
- Maliszewski, K. (2013). *Ciemne iskry. Problem aktualizacji pedagogiki kultury*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Markowski, M. P. (2009). Ironia i metafizyka. W: A. Doda (red.), *Powaga ironii*, (s. 21–30). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mirski, J. (1936). *Wychowanie i wychowawca*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Mysłakowski, Z. (1962). Co to jest »talent pedagogiczny«? W: W. Okoń (red.), *Osobowość nauczyciela*, (s. 69–83). Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Nasiłowska, A. (2017). *Inny Eliot. Skoki wyobraźni*. Polityka.pl 17 listopada. Pozyskano z: <http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kultura/ksiazki/234789,1,read>, [dostęp 27.03.2017].
- Nawroczyński, B. (1971). Talent pedagogiczny. W: M. Jakubowski i W. Pomykało (red.), *Mała Encyklopedia Pedagogiczna*, (s. 1040–1041). Warszawa: Zarząd Woj. Tow. Szkoły Świeckiej.
- Nawroczyński, B. (1996). Talent pedagogiczny. W: Pomykało W. (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna*, (s. 822–823). Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Okoń, W. (1962a). Problem osobowości nauczyciela. W: W. Okoń (red.), *Osobowość nauczyciela*, (s. 7–36). Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Okoń, W. (1962b). Przedmowa do wydania pierwszego. W: W. Okoń (red.), *Osobowość nauczyciela*, (s. 5–6). Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Okoń, W. (red.), (1959, wyd. II 1962). *Osobowość nauczyciela*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Pestalozzi, J. H. (1923). *Jak Gertruda uczy swoje dzieci*. Przekł. W. Osterloff. Katowice – Łódź – Warszawa: Nakł. Księgarni Ludwika Fiszer, Tow. „Ignis” E. Wende i S-ka.
- Petkiewicz, A. (2011). Miłość jako zadanie – ujęcie pedeutologiczne. *Roczniki Pedagogiczne*, nr 1, s. 71–91.
- Rowid, H. (1957). *Podstawy i zasady wychowania*. Warszawa: Wydawnictwa Oświatowe „Wspólna sprawa”.

- Rutkowski, K. (2014). *Artes liberales. O nauczycielach i uczniu*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Siemak-Tylikowska, K. (2004). „O duszy nauczycielstwa polskiego” – z perspektywy początku XXI wieku”. *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 3, s. 65–79.
- Somr, M. i Hrušková, L. (2014). Herbart's Philosophy of Pedagogy and Educational Teaching. *Studia Edukacyjne*, nr 33, s. 413–429.
- Szuman, S. (1962). Talent pedagogiczny. W: W. Okoń (red.), *Osobowość nauczyciela*, (s. 90–134). Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Trentowski, B. F. (1842). *Chowanna czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*, t. 1. Poznań: Księgarnia Nowa.
- Wiatrowski, Z. (2007). Nowy etap w pedeutologii polskiej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 3, s. 39–53.
- Zieliński, J. (2007). Edukacja poprzez dialog pedagogiczny. *Chowanna*, nr 2, s. 66–76.

SUMMARY

The Educational Talent 2.0 (The Meanders of Updates)

The text constitutes the analysis of transformation of the pedagogical talent category, which was the subject of lively scientific analysis until the 1960s – after that time the interest in the category has suddenly decreased. Three contexts determine the next steps of the argument. The first is a discussion of irony taken from the works of Paul de Man and Michał Paweł Markowski, giving an example of a category which examining, by definition, demands to break with previous views given by other scholars. The second recalls the concept of madness of Michel Foucault, from which the motif of culture dangerously depleted phenomena has been obtained. The third is Thomas Stearns Eliot's reflections on the tension between poetic talent and tradition. The first two contexts profile the analysis of the increasing and diminishing interest in pedagogical talent – on their basis, the third context triggers an attempt to update the category, linking it with the need to develop the historical sense and the ability to build up a panorama of supra-individuality in education.

KEY WORDS: pedagogical talent, historical sense, tradition, teacher's personality, irony, madness.